

**University of Groningen**

## **Sociale vergelijking in de Nederlandse klas**

Dijkstra, Pieterneel; Barelds, D. P. H.; Kuyper, H.

*Published in:*  
Pedagogische Studiën

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2011

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., & Kuyper, H. (2011). Sociale vergelijking in de Nederlandse klas: Een discussie en conclusies. *Pedagogische Studiën*, 88(3), 204-213.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

# Sociale vergelijking in de Nederlandse klas: Een discussie en conclusie

P. Dijkstra, D. P. H. Barelds en H. Kuyper

## Samenvatting

In de context van een schoolklas wordt door leerlingen veel gebruik gemaakt van sociale vergelijkingen, zeker als het gaat om de eigen schoolprestaties. Deze sociale vergelijkingen kunnen zowel positieve als negatieve effecten hebben. In dit themanummer van *Pedagogische Studiën* worden vier studies beschreven aan de hand waarvan wordt geprobeerd meer inzicht te krijgen in de sociale vergelijkingprocessen die zich in de Nederlandse klas afspelen. In deze bijdrage worden de resultaten uit deze vier studies samengevat en bediscussieerd. Daarbij wordt specifiek aandacht besteed aan de vergelijkingspersonen van Nederlandse leerlingen, het zelfbeeld van de leerlingen en de rol van persoonlijkheid in sociale vergelijkingen. Daarnaast worden enkele kanttekeningen geplaatst en worden implicaties voor de praktijk besproken.

## 1 Inleiding

Sociale vergelijkingen, en de effecten die ze kunnen hebben, zijn onontkoombaar in de context van de klas (Levine, 1983). Zeker als het gaat om prestaties, kijken leerlingen automatisch naar elkaar: hoe hebben anderen het gedaan? En hoe steken zij daar zelf bij af? Naast sociale vergelijkingen die voortkomen uit de intrinsieke behoefte om de eigen prestaties te evalueren (zelfevaluatie), kunnen sociale vergelijkingen ook worden gemaakt met als doel je beter te voelen (zelfverrijking), of jezelf te verbeteren (zelfverbetering). Uit de literatuur blijkt dat sociale vergelijkingen daarbij zowel positieve als negatieve effecten kunnen hebben. Meer kennis over sociale vergelijkingprocessen is nodig om te helpen sociale vergelijkingprocessen zodanig te sturen dat negatieve effecten worden geminimaliseerd en positieve worden gestimuleerd. Gezegd moet worden dat dat zeker geen eenvoudige opgave zal zijn. Eén van de belang-

rijkste conclusies uit een review van Dijkstra, Kuyper, Buunk, Van der Werf en Van der Zee (2008), waarin 125 artikelen over sociale vergelijking in de klas worden geanalyseerd, is namelijk dat eenzelfde soort vergelijking gemengde effecten kan hebben. Meer specifiek zorgen opwaartse vergelijkingen er vaak voor dat leerlingen beter gaan presteren, maar leiden deze er tegelijkertijd vaak toe dat leerlingen zich slechter voelen over hun capaciteiten.

In dit nummer van *Pedagogische Studiën* wordt onderzoek gepresenteerd naar sociale vergelijkingen specifiek voor de Nederlandse klassensituatie. Veel onderzoek naar sociale vergelijkingen in de klas is in het buitenland uitgevoerd. De onderwijssystemen in andere landen, en de samenstellingen en stabiliteit van klassen, hebben echter belangrijke gevolgen voor de sociale vergelijkingen die leerlingen maken. In het Nederlandse voortgezet onderwijs zit een leerling, zeker in de eerste leerjaren, steeds in dezelfde klas, wat het gebruik maken van een routinestandaard inzake vergelijkingen in de hand werkt. In landen zoals de Verenigde Staten volgen leerlingen vaak verschillende *special classes*, waardoor ze te maken hebben met meer wisselende klassen, en ze, naar alle waarschijnlijkheid, minder gebruik kunnen en zullen maken van telkens dezelfde vergelijkingspersonen. Om dit soort redenen kunnen we weliswaar veel leren van onderzoeken uit andere landen, maar kunnen we de resultaten daarvan niet automatisch generaliseren naar de Nederlandse situatie. Dat blijkt bijvoorbeeld wel uit het feit dat daar waar het onderzoek van Lubbers en collega's (in dit themanummer) vindt dat leerlingen zich meer met niet-vrienden vergelijken naarmate ze meer gemotiveerd zijn om te presteren, onderzoek van Huguët, Dumas, Monteil en Genestoux (2001) onder Franse leerlingen aantoonde dat leerlingen zich juist meer met vrienden gaan vergelijken naarmate een vak belangrijker voor hen is.

## 2 Sociale vergelijkingen in de Nederlandse klas

### 2.1 Met wie vergelijken Nederlandse leerlingen zich?

Eerder onderzoek van Lubbers, Kuiper en Van der Werf (2009) liet al zien dat leerlingen vaak vrienden kiezen om hun schoolprestaties mee te vergelijken: maar liefst 78% van de leerlingen kiest een vriend of vriendin als vergelijkingspersoon. Het onderzoek van Lubbers en collega's in dit themanummer laat zien dat het feit dat iemand een vriend of vriendin is een belangrijker reden is om hem/haar als vergelijkingspersoon te kiezen dan het prestatieniveau van de vergelijkings-ander. Dat maakt vrienden nog belangrijker dan ze al zijn: door hun functie als vergelijkingspersoon als het gaat om schoolcijfers, beïnvloeden ze mogelijk de toekomstige prestaties van andere leerlingen. Leerlingen hebben namelijk de neiging te assimileren met het prestatieniveau van de vergelijkingspersoon. Zolang het gaat om een opwaartse of wellicht een laterale vergelijking kan dat een positief effect hebben op de prestaties van leerlingen: leerlingen stimuleren elkaar en leren van elkaar. En meestal is dat ook hoe het gaat. Zo vonden Blanton, Buunk, Gibbons en Kuiper (1999) dat leerlingen een voorkeur hebben om hun cijfers te vergelijken met leerlingen die het net iets beter doen dan zichzelf en dat deze vergelijking bijdraagt aan betere prestaties in de toekomst (zie ook Marsh et al., 2010). Wehrens, Kuiper, Dijkstra, Buunk, Van der Werf (2010) merken op dat, in geval van opwaartse vergelijking, geldt dat meer opwaarts gunstiger is voor de toekomstige prestaties dan minder opwaarts, terwijl in geval van neerwaartse vergelijking het gunstiger is om je slechts een beetje neerwaarts te vergelijken. Dit is in feite de correcte interpretatie van de resultaten van Blanton et al. (1999). Er bestaan echter ook genoeg situaties waarin opwaartse of laterale vergelijking met klasgenoten niet mogelijk is, bijvoorbeeld als een leerling al tot de top van de klas behoort of als vrienden, die vaak door leerlingen worden gekozen als vergelijkingspersoon (Lubbers et al. in dit themanummer), slecht presteren. Dan bestaat het risico dat bevriende klasgenoten elkaar mee-

slepen in slechte prestaties, of elkaar in elk geval niet stimuleren om beter te presteren. De norm kan zelfs ontstaan dat slecht presteren 'normaal' is en goede cijfers iets voor 'nerds' zijn (zie bijvoorbeeld Kuiper, Dijkstra, Buunk, & Van der Werf, 2011). In het onderhavige onderzoek tonen Lubbers et al. aan dat dit risico met name bestaat onder meisjes, leerlingen uit lagere klastypen en minder autonome leerlingen. Jammer genoeg onderzochten Lubbers en collega's niet welke vergelijkingsrichting bij de vergelijkingen met vrienden wordt gebruikt (opwaarts, lateraal of neerwaarts?) waardoor we niet weten hoe constructief vergelijkingen met vrienden nu precies zijn. Een complicatie hierbij is dat, aangezien vriendschap gedefinieerd is als een wederkerige relatie, in het (veel voorkomende!) geval dat vrienden zich met elkaar vergelijken, automatisch geldt dat "het opwaartse van de één gelijk is aan het neerwaartse van de ander". Hoe het ook zij, de kans is groot dat leerlingen uit de 'risicogroepen' (zoals geïdentificeerd door Lubbers et al.), die zich bevinden in een klas of vrienden-groep die slecht presteert, baat hebben bij een andere routinestandaard, namelijk één die (meer) opwaartse vergelijking mogelijk maakt. Bij de praktische implicaties zullen we hier verder op ingaan.

Het onderzoek van Eggens en collega's (in dit themanummer) laat zien dat de meeste leerlingen (bijna 57%) die zeggen hun cijfers met die van anderen te vergelijken, zich lateraal vergelijken, dat wil zeggen met iemand die (ongeveer) hetzelfde cijfer heeft als hen zelf. Dit is opvallend gegeven de zojuist besproken bevindingen van Blanton e.a. (1999) dat Nederlandse leerlingen zich gemiddeld ietwat opwaarts vergelijken. De verklaring ligt waarschijnlijk in de maat die is gebruikt voor vergelijkingsrichting. Eggens e.a. vroegen studenten expliciet of ze zich vergeleken met iemand die een (veel) lager of hoger cijfer had gekregen. Blanton e.a. (1999) daarentegen vroegen leerlingen de naam van de gekozen vergelijkingspersoon in te vullen, waarna de onderzoekers de cijfers van die persoon opzochten en gebruikten als maat voor neerwaartse dan wel opwaartse vergelijking (zie ook Huguet et al., 2001). Dit laatste levert een veel genuanceerdere maat voor

vergelijkingsrichting op. Het onderzoek van Blanton en collega's (1999) laat bijvoorbeeld zien dat studenten gemiddeld genomen een vergelijkingspersoon kiezen die tussen één- en drietiende punt hoger scoort dan zichzelf. In statistische termen is dit een significant verschil, maar in de beleving van leerlingen waarschijnlijk amper. Leerlingen zullen een dergelijk verschil waarschijnlijk interpreteren als *ongeveer hetzelfde cijfer* en daardoor, bij het invullen van de vraag zoals gesteld door Eggens en collega's, aangeven zich te vergelijken met leerlingen die hetzelfde cijfer hebben. Dat veel leerlingen zich mogelijk enigszins opwaarts vergelijken was er wellicht wel uitgekomen als Eggens en collega's een wat meer gedifferentieerde schaal hadden gebruikt, waarin ook *een beetje hoger* als antwoordmogelijkheid was opgenomen. Rekers-Mombarg en Van der Werf (in dit themanummer) volgden deels wel de procedure van Blanton et al. (1999): onder brugklassers koppelden ze de namen van de favoriete vergelijkingspersonen aan de cito-entreetoetscore van deze vergelijkingspersonen. Het percentage leerlingen dat zich in dat onderzoek lateraal vergelijkt (46%) is uiteraard afhankelijk van de gekozen grenswaarden (een halve standaarddeviatie boven en onder de eigen score). Het genoemde percentage is lager dan in het onderzoek van Eggens en collega's, hoewel nog steeds relatief hoog. Het moge echter duidelijk zijn dat de cito-entreescore een minder accurate weerspiegeling is van het prestatieniveau van de vergelijkingsander dan daadwerkelijk behaalde schoolcijfers, zeker als het gaat om het vergelijken van schoolcijfers.

Dat leerlingen echter, ondanks de *gemiddelde* tendens naar laterale en opwaartse vergelijking, divers zijn als het gaat om de keuze van de vergelijkingsander blijkt wel uit het onderzoek van Wehrens en collega's in dit themanummer. Hoewel de meeste leerlingen een vergelijkingspersoon kiezen met een even hoog of hoger cijfer, variëren leerlingen enorm in hun keuze voor de vergelijkingsander in termen van diens prestatieniveau. De bevinding dat leerlingen die zich hebben voorgesteld dat ze een 4 hebben gehaald een vergelijkingsander kiezen met een gemiddeld lager cijfer dan leerlingen die zich hebben

voorgesteld dat ze een 8 hebben gehaald, verklaren Wehrens en collega's uit het zelfbeschermingsmotief. Dat wil zeggen, om zichzelf te beschermen tegen al te negatieve vergelijkingsinformatie stellen leerlingen die zich voorstellen een onvoldoende te hebben het vergelijkingsniveau naar beneden bij. Daarnaast, echter, is het waarschijnlijk dat ook het zelfverbeteringsmotief een rol speelt. Om jezelf te verbeteren, moet het niveau van de vergelijking ander wel als haalbaar worden waargenomen. Om geïnspireerd te raken en de hoop te hebben dat je het niveau van de ander kunt bereiken, moet je je kunnen identificeren met de positie van de ander (Buunk, Kuiper, & Van der Zee, 2005). Een leerling die een 4 heeft gehaald kan zich minder makkelijk identificeren met een vergelijkingspersoon die een 9 heeft gehaald dan een leerling die een 8 heeft gehaald, en zal daardoor waarschijnlijk kiezen voor een lager vergelijkingsniveau. De gemiddelde vergelijkingsniveaus zoals gerapporteerd door Wehrens en collega's suggereren daarbij dat zelfverbetering als motief een stuk saillant is voor leerlingen die zich hebben voorgesteld dat ze een 4 hebben gehaald dan voor leerlingen die zich hebben voorgesteld dat ze een 8 hebben gehaald. Logisch natuurlijk: met een 4 valt er veel meer te verbeteren dan met een 8. Sterker nog, leerlingen die zich voorstelden een 8 te hebben, kozen een vergelijkingsander die, gemiddeld genomen, maar één tiende hoger scoorden dan zichzelf (8,1). Blijkbaar zijn veel leerlingen tevreden met een 8.

Op zich is het echter opmerkelijk dat een zwakke 'manipulatie' als je voorstellen dat je een laag dan wel hoog cijfer hebt gehaald, tot duidelijk waarneembare verschillen leidt. Het halen van een 4 of een 8 is echter eerder uitzondering dan regel. Vaker scoren leerlingen daar ergens tussenin, wat ook wel blijkt uit het gemiddeld door leerlingen behaalde cijfer van 6,7 en de daarbij horende standaarddeviatie van 0,7. De vraag rijst dan ook welke vergelijkingsander, in termen van prestatieniveau, leerlingen zouden kiezen bij een vaker voorkomend cijfer, zoals een 6 of een 7. Vergelijken zij zich dan liever lateraal, zoals de leerlingen die zich voorstellen een 8 te hebben doen? Of opwaarts, zoals de leerlingen die zich voorstellen een 4 te hebben

doen? Zoals de auteurs zelf al aangeven, zou het bovendien interessant zijn om het onderliggende proces van de daling in vergelijkingsniveau, zoals plaatsvindt bij een lager cijfer, nader te onderzoeken: weerspiegelt deze daling een lager aspiratieniveau of een lagere zelfevaluatie?

## 2.2 Het zelfbeeld van leerlingen

Hiervoor zijn we vooral ingegaan op de vraag met wie leerlingen hun cijfers vergelijken, en de eventuele effecten daarvan op de schoolprestaties. Er is echter nog een andere vorm van sociale vergelijking mogelijk, namelijk één die resulteert in het *waargenomen eigen relatieve prestatieniveau*. Daarbij gaat het om de vraag hoe een leerling zich ten opzichte van klasgenoten positioneert. Hoe vindt een leerling dat hij/zij, in vergelijking met medeleerlingen, presteert: slechter, hetzelfde of beter? Dit soort inschattingen kan een leerling maken voor elk vak afzonderlijk (zie Kuyper & Dijkstra, 2009), maar ook voor leren en presteren in het algemeen, zoals Rekers-Mombarg en Van der Werf (in dit themanummer) hebben onderzocht. Eerder onderzoek (Blanton et al., 1999) liet al zien dat het waargenomen eigen relatieve prestatieniveau voorspellende waarde heeft als het gaat om schoolcijfers: hoe beter een leerling zichzelf vindt in vergelijking met anderen, hoe hoger zijn of haar schoolcijfers. Het onderzoek van Rekers-Mombarg en Van der Werf in dit themanummer lijkt dit te bevestigen: hoe positiever het waargenomen eigen relatieve prestatieniveau van leerlingen (die zich lateraal vergelijken), hoe succesvoller hun schoolloopbaan. Het feit dat een positief waargenomen eigen relatief prestatieniveau positief samenhangt met de schoolloopbaan valt deels te verklaren uit het feit dat leerlingen hun waarneming baseren op de schoolcijfers die ze eerder hebben behaald. Deze zijn natuurlijk een betrouwbare voorspeller van toekomstige schoolcijfers. Maar dat is niet het hele verhaal. Kuyper e.a. (2011) vonden bijvoorbeeld dat jongens, meer dan meiden, denken dat ze beter zijn dan anderen als het gaat om leren, terwijl ze in werkelijkheid niet beter presteren dan meiden. Het zijn dus niet alleen behaalde prestaties die het waargenomen eigen relatieve prestatieniveau be-

palen. Volgens Kuyper c.s. (2011) zou ook de eigenwaarde van een leerling daaraan kunnen bijdragen: hoe hoger de eigenwaarde van een leerling, hoe beter hij/zij denkt te zijn in vergelijking met klasgenoten als het gaat om leren en presteren. Meer specifiek zou met name de zelfeffectiviteit van een leerling – het geloof dat hij/zij een bepaalde taak succesvol kan uitvoeren – ervoor zorgen dat een leerling een positiever eigen relatief prestatieniveau ervaart. Interessant aan het onderzoek van Rekers-Mombarg en Van der Werf in dit themanummer is dat daarin wordt aangetoond dat het waargenomen eigen relatieve prestatieniveau van leerlingen een stuk belangrijker is als het gaat om het voorspellen van de schoolloopbaan dan het soort vergelijkingen (opwaarts, neerwaarts, lateraal) dat leerlingen maken als ze hun schoolcijfers met die van anderen vergelijken. Later in deze discussie zullen we ingaan op de implicaties die dit met zich meebrengt.

## 2.3 De rol van persoonlijkheid in sociale vergelijkingen

De persoonlijkheid van leerlingen is een relevant en interessant concept als we het hebben over de context van de klas en schoolprestaties. Is intelligentie met name een maat voor wat leerlingen op school *kunnen*, persoonlijkheid is relevant omdat het mede bepaalt wat leerlingen op school *doen* (Furnham, Monsen, & Ahmetoglu, 2009). Eerder onderzoek laat zien dat met name de persoonlijkheidseigenschap consciëntieusheid van belang is als het gaat om schoolprestaties: naarmate leerlingen consciëntieuzer zijn – preciezer, zorgvuldiger, systematischer, en gemotiveerder – presteren ze beter op school (bijv., Heaven, Ciarrochi, & Vialle, 2007). Het onderzoek van Rekers-Mombarg en Van der Werf in dit themanummer laat zien dat dit ook geldt voor Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs: naarmate leerlingen consciëntieuzer zijn (zoals gemeten met de Ordelijkheidsschaal van de FFPI), behalen ze na drie jaar een iets hogere onderwijspositie en behoren ze relatief vaak tot de beter presterende leerlingen. Het onderhavige onderzoek van Eggen en collega's laat zien dat ordelijkheid ook een rol speelt als het gaat om sociale vergelijkingen in het hoger onder-

wijs, waar natuurlijk in veel mindere mate afgebakende klassen zijn dan in het voortgezet onderwijs. Ordelijke studenten kiezen er relatief vaak voor om hun cijfer lateraal te vergelijken, dat wil zeggen, met leerlingen met (ongeveer) hetzelfde cijfer. Het lijkt erop dat ze daarmee de potentiële voordelen van opwaartse vergelijkingen, oftewel leren van iemand die het beter doet, mislopen. Volgens de auteurs komt dat doordat ordelijke leerlingen vaak tot de betere leerlingen behoren, en daardoor weinig mogelijkheden hebben voor opwaartse vergelijking. Helaas kunnen Eggens en collega's deze verklaring niet onderbouwen, omdat ze de studieresultaten van de studenten niet hebben betrokken in hun onderzoek. De tweede verklaring die de auteurs geven lijkt dan ook minstens zo waarschijnlijk, namelijk dat voor ordelijke studenten zelfevaluatie een relatief belangrijk motief is om zich te vergelijken. Dat zou begrijpelijk zijn gezien de aard van de ordelijke student: door de hang naar zorgvuldigheid en details, zal hij/zij zichzelf waarschijnlijk aan een grondiger zelfevaluatie blootstellen dan andere studenten. In zijn algemeenheid is zelfevaluatie het meest gebaat bij laterale vergelijkingen (Festinger, 1954), waardoor de ordelijke student waarschijnlijk kiest voor laterale vergelijkingen, in plaats van opwaartse. Maar ook hier geldt de eerder genoemde methodologische beperking, namelijk dat door het gebruiken van een relatief grove maat (waarin bijvoorbeeld de antwoordmogelijkheid *een beetje hoger* ontbreekt), studenten mogelijk in de categorie laterale vergelijking terechtkwamen in plaats van in de categorie (licht) opwaartse vergelijking.

Ook de persoonlijkheidseigenschap Autonomie bleek op interessante wijze samen te hangen met de manier waarop leerlingen omgaan met sociale vergelijkingen. Deze eigenschap reflecteert onafhankelijkheid in denken en beslissen: personen die hoog scoren op *Autonomie* gaan op hun eigen oordeel af, analyseren problemen en situaties en laten zich leiden door hun eigen waarnemingen (zie bijvoorbeeld Hendriks, Hofstee, & De Raad, 1999). Lubbers en collega's vonden dat autonome leerlingen zich vaker dan andere leerlingen met niet-vrienden vergelijken.

Volgens de auteurs komt dit mede doordat relatief autonome leerlingen meer waarde hechten aan het halen van hoge cijfers en daardoor bewuster op zoek zijn naar vergelijkingen waar ze iets aan hebben als het gaat om zelfverbetering. Het lijkt erop dat autonome leerlingen, in tegenstelling tot minder autonome en bijvoorbeeld extraverte leerlingen (die zich meer aantrekken van de mening van vrienden), meer een eigen koers varen als het gaat om het maken van sociale vergelijkingen. Het onderzoek van Eggens en collega's geeft nog meer inzicht in de sociale vergelijkingprocessen van autonome studenten. Interessant zijn de bevindingen met betrekking tot de relaties tussen persoonlijkheid en motieven voor sociale vergelijking. Hoewel de verbanden zwak zijn, voelen studenten naarmate ze autonomer zijn minder de behoefte om sociale vergelijkingen te maken om zich beter te voelen over zichzelf. Ook dit is begrijpelijk gezien de aard van autonome mensen: om je goed te voelen over jezelf, heb je niet per se anderen nodig.

De bevindingen met betrekking tot autonomie lijken met name relevant voor de Nederlandse schoolsituatie. De persoonlijkheidsvragenlijst die is gebruikt in de onderzoeken in het huidige themanummer is een adolescentenversie van de FFPI (zie Hendriks, Kuyper, Offringa, & Van de Werf, 2008). Deze FFPI (Hendriks et al., 1999) is een persoonlijkheidsvragenlijst die is gebaseerd op onderzoek naar de Nederlandse lexicale structuur van de persoonlijkheid. Internationaal is er in de afgelopen decennia redelijke consensus ontstaan over de (lexicale) structuur van de persoonlijkheid, waarbij in veel landen een persoonlijkheidsstructuur met vijf factoren wordt gevonden, ook wel bekend als de Big Five-factoren van persoonlijkheid (e.g., De Raad & Barelds, 2008). Hoewel in de meeste landen en talen (varianten van) de persoonlijkheidsfactoren Extraversie, Emotionele stabiliteit, Consciëntieusheid en Vriendelijkheid worden gevonden, zijn er met name met betrekking tot de vijfde factor uit het Big Five-model verschillen te vinden tussen landen. Deze vijfde factor wordt doorgaans benoemd als Culture, Intellect of Intelligence. In Nederland blijkt de vijfde factor echter het beste te kunnen worden benoemd



als Autonomie. Daarmee wijkt de Nederlandse vijfde factor af van wat in andere talen vaak gevonden wordt. Dit betekent tevens dat, in elk geval in het Nederlands, autonomie als een belangrijk aspect van de persoonlijkheid kan worden opgevat.

### 3 Kanttekeningen

Een kanttekening bij het in dit themanummer gerapporteerde onderzoek naar het verband tussen persoonlijkheid en sociale vergelijkingen is dat de sterkte van de verbanden niet moet worden overschat. De verbanden tussen persoonlijkheid en vergelijgingsrichting en motieven voor vergelijking zoals Eggens en collega's deze vonden, zijn weliswaar significant maar zwak. Ook in het onderzoek van Rekers-Mombarg en Van der Werf worden slechts zwakke verbanden gevonden tussen sociale vergelijking en persoonlijkheid. Persoonlijkheid, en dan met name de eigenschap ordelijkheid/consciëntieusheid, lijkt toch vooral een effect op schoolprestaties uit te oefenen, buiten de rol van sociale vergelijgingsprocessen om. Dat maakt de bevindingen van Eggens et al. en Rekers-Mombarg en Van der Werf echter niet minder relevant. Misschien vormen de resultaten van deze onderzoeken zelfs wel goed nieuws. Diverse onderzoeken (e.g., Block & Robbins, 1993; Hampson, Andrews, Barckley, & Peterson, 2007; Klimstra, Hale, Raaymakers, Branje, & Meeus, 2009) laten namelijk zien dat persoonlijkheid vrij stabiel is, ook bij kinderen. Het feit dat sociale vergelijgingsprocessen slechts zwak samenhangen met persoonlijkheid impliceert dat sociale vergelijgingsprocessen die leerlingen weinig opleveren aangaande prestaties of die misschien zelfs de prestaties doen verslechteren, relatief beïnvloedbaar zouden kunnen zijn. Leerlingen – ongeacht hun persoonlijkheid – kunnen dus wellicht leren sociale vergelijkingen bewuster, positiever en strategischer in te zetten.

Een andere kanttekening bij het onderzoeken van sociale vergelijgingsprocessen in zijn algemeenheid is dat veel sociale vergelijkingen en de effecten daarvan zich onbewust afspelen: ze beïnvloeden ons denken vaak zonder dat we dat door hebben (Blanton &

Stapel, 2008). Het is daarom de vraag in hoeverre sociale vergelijkingen zich betrouwbaar laten meten middels zelfrapportages. Het zou daarom interessant zijn als het onderzoek in dit nummer van Pedagogische Studiën gerepliceerd zou worden met andere meetinstrumenten, bijvoorbeeld observatie van sociaalvergelijkgedrag, zoals het kijken van leerlingen naar elkaar of naar elkaars werk (zie bijvoorbeeld Butler, 1989). Ook de methode die wordt gebruikt door Blanton en Stapel (2008) zou ingezet kunnen worden om het probleem van onbewuste sociale vergelijkingen te omzeilen. In deze methode worden proefpersonen *geprimed* middels computerbeelden van vergelijkingspersonen die zo kort worden aangeboden dat ze alleen onbewust worden waargenomen, waarna zelfevaluaties worden gemeten middels zelfrapportage. Zo zou je bijvoorbeeld leerlingen onbewust kunnen *primen* op verschillende vergelijkingspersonen in termen van vergelijgingsrichting (opwaarts of neerwaarts) en de effecten daarvan op zelfevaluatie en prestaties kunnen onderzoeken.

### 4 Implicaties voor de praktijk

De onderzoeken in dit themanummer geven verschillende handvatten voor mogelijke interventies. Het onderzoek van Rekers-Mombarg en Van der Werf impliceert dat scholen er goed aan doen om aandacht te besteden aan het waargenomen eigen relatieve prestatieniveau van leerlingen. Voor een deel zal dit waargenomen eigen relatieve prestatieniveau niet beïnvloedbaar zijn: het is immers voor een groot deel een functie van eerder behaalde schoolprestaties. Maar zoals eerder aangegeven is er een sterk vermoeden dat de eigenwaarde of zelfeffectiviteit van leerlingen ook een rol speelt. Wie als leerling gelooft in zichzelf en de eigen capaciteiten om een taak met succes te kunnen uitvoeren ("Ik kan dit!"), zal meer zijn best doen en minder snel opgeven, en heeft daardoor een grotere kans op succes. Met andere woorden, er kan dan een *selffulfilling prophecy* ontstaan. Uit onderzoek blijkt inderdaad dat zowel zelfeffectiviteit als eigenwaarde ervoor zorgen dat leerlingen stof beter verwerken, waardoor

hun schoolprestaties verbeteren (Phan, 2010). De eigenwaarde of zelfeffectiviteit kan worden verhoogd door aandacht te hebben voor wat leerlingen goed doen, ook (en misschien wel *juist*) als ze slecht presteren. In plaats van alleen kritiek te krijgen, zijn leerlingen erbij gebaat om te horen wat ze goed doen, en hoe ze die kracht in kunnen zetten om zichzelf te verbeteren. De professionele houding van de leerkracht speelt daarbij een belangrijke rol. Deze zal zich niet zozeer (alleen maar) als deskundige en criticus moeten opstellen, maar meer als coach en adviseur. Het onderwijssysteem echter is vaak nog sterk gestoeld op de leest van straf in plaats van beloning. Daar waar het gaat om onacceptabel of gevaarlijk gedrag dat meteen moet stoppen is dat ook een effectieve interventie, maar uit leerpsychologische hoek is inmiddels alom bekend dat positieve bekrachtiging, in bijvoorbeeld de vorm van een compliment of aanmoediging, veel effectiever is dan straf als het gaat om zelfverbetering en de motivatie om te leren. Ook de vorm waarin feedback wordt gegeven doet er toe. In ons onderwijssysteem krijgen leerlingen vaak schriftelijk feedback, bijvoorbeeld middels een opmerking in hun proefwerk, of ze krijgen mondelinge feedback onder vier ogen. Uit onderzoek van Webster, Duval, Gaines en Smith (2003) blijkt echter dat het veel effectiever is om publiekelijk in de klas een leerling een compliment te geven met wat hij/zij goed heeft gedaan dan om dat onder vier ogen of schriftelijk te doen. Leerlingen voelen zich dan veel trotser en competent. Leerlingen die slecht presteren kan een leerkracht complimenteren met hun inspanningen of hetgeen ze wél goed hebben gedaan.

Eigenwaarde en zelfeffectiviteit zijn niet alleen van invloed op het waargenomen eigen relatieve prestatieniveau, maar ook op de vergelijkingsrichting van de vergelijkingen die leerlingen maken. Leerlingen met een sterke eigenwaarde of zelfeffectiviteit zijn eerder geneigd zich opwaarts te vergelijken. Immers, heb je het gevoel dat je ergens goed in bent en dat je iets kunt, dan zie je het prestatieniveau van de betere ander als relatief haalbaar ("Als hij het kan, kan ik het ook"). Bovendien lijden leerlingen met een sterk ge-

voel van eigenwaarde of zelfeffectiviteit minder onder opwaartse vergelijkingen in termen van affect. Eerder was al aangegeven dat opwaartse vergelijkingen vaak een gemengd effect hebben: ze leiden tot zelfverbetering, maar kunnen de leerling ook inwrijven dat hij/zij slechter is dan de ander, waardoor de leerling zich slecht kan voelen over zichzelf (Blanton et al., 1999). Van dit laatste hebben leerlingen met een hoge eigenwaarde echter veel minder of geen last (Schwinghammer, Stapel, & Blanton, 2005). Ze zullen vooral de positieve effecten van opwaartse vergelijkingen ondervinden.

Gaat het om de vergelijkingsrichting, dan tonen de onderzoeken in dit themanummer aan dat leerlingen zich vooral lateraal vergelijken en met vrienden. Vooral meisjes, leerlingen uit lagere klastypen en minder autonome leerlingen vergelijken zich relatief vaak met vrienden (zie het onderzoek van Lubbers en collega's). Zolang die vrienden goed presteren is er niets aan de hand, maar doen ze dat niet dan kan een leerling vergelijkingen maken die demotiveren, of in ieder geval niet stimuleren, om beter te gaan presteren. Aangezien vriendschap een wederkerige relatie is, kan een (te) groot verschil in prestatieniveau, vanwege het eerder genoemde assimilatieprincipe, een risico inhouden voor de beter presterende leerling, maar gunstig zijn voor de minder goed presterende leerling. Om te voorkomen dat vrienden die beiden slecht presteren elkaar meeslepen in slechte prestaties of elkaar ervan weerhouden om beter te presteren, kan het nodig zijn om leerlingen bewust te maken van de manier waarop ze zich vergelijken en de nadelen die dit met zich mee kan brengen. Een manier om dit te bereiken, is door leerlingen aan te moedigen zich met iemand anders te vergelijken, met iemand waarvan ze zouden willen dat ze net zo goed presteren en die ze bewonderen. Maar dat kan lastig zijn. Leerlingen kunnen een weerstand voelen om zich met niet-vrienden te vergelijken. Bovendien komt het nogal nauw: is het verschil tussen de opwaartse vergelijkingspersoon en de leerling in termen van prestaties te groot, dan wordt de vergelijking door de leerling als bedreigend ervaren (Seta, Seta, & McElroy, 2006). Leerlingen kunnen dan defensief reageren op de op-



waartse vergelijking: de vergelijkingspersoon is stom, of een nerd en ze willen er niks mee te maken hebben.

Een beter idee is wellicht om de routine-standaard in termen van de vergelijkingspersoon te handhaven, maar er voor te zorgen dat de routinestandaard in termen van *vergelijkingsrichting* verandert. Dat wil zeggen, leerlingen vergelijken zich met dezelfde vergelijkingspersoon als voorheen, maar op die dimensies waarop diegene het beter doet. Een leerkracht of school kan daarbij enigszins sturen welke dimensies dat zijn. Door het geven van complimenten en positieve aandacht als een vergelijkingspersoon iets goed doet, worden vanzelf die dimensies sailant en belonend gemaakt. Het feit dat de vergelijkingspersoon bijvoorbeeld zijn best heeft gedaan, of zo goed heeft geluisterd, maakt hem/haar een opwaartse vergelijkingspersoon voor degenen die zich met hem/haar vergelijken. Slecht presterende leerlingen positieve aandacht geven voor wat zij goed doen en kunnen, heeft derhalve een dubbel positief effect. Niet alleen zichzelf hebben daar baat bij, in termen van hun eigenwaarde en motivatie, maar ook de leerlingen (met name vrienden) die zich met hen vergelijken. De bevinding dat de persoonlijkheid van leerlingen, in termen van de Big Five, slechts zwakke verbanden vertoont met de sociale vergelijkingen die leerlingen maken, is hierbij relevant, omdat het suggereert dat sociale vergelijkingen geen vaststaand gegeven zijn. Dit impliceert dat, middels aanmoediging en de juiste prikkels, praktisch elke leerling positievere sociale vergelijkingen kan maken.

Gelukkig zijn de meeste leerlingen flexibel en beschikken ze over hun eigen 'psychologische afweermechanisme': naarmate ze zelf slechter presteren, kiezen ze een lagere vergelijkingstandaard (zie het onderzoek van Wehrens en collega's in dit themanummer). Ze vergelijken zich wel opwaarts, maar niet t $\ddot{e}$  opwaarts. Intervenieren in de sociale vergelijkingprocessen in een klas lijkt dan ook alleen raadzaam als leerlingen lijken te lijden onder de sociale vergelijkingen die ze maken, bijvoorbeeld omdat ze zich minderwaardig voelen, gedemotiveerd raken, of onder hun niveau presteren.

## Literatuur

- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 420-430.
- Blanton, H., & Stapel, D. A. (2008). Unconscious and spontaneous and... Complex: The three selves model of social comparison assimilation and contrast. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 1018-1032.
- Block, J., & Robbins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Butler, R. (1989). Mastery versus ability appraisal: A developmental study of children's observations of peers' work. *Child Development*, 60, 1350-1361.
- Buunk, B. P., Kuyper, H., & Zee, Y. G. van der. (2005). Affective response to social comparison in the classroom. *Basic and Applied Social Psychology*, 27, 229-237.
- Dijkstra, P. & Kuyper, H., Buunk, A. P., Werf, G. van der, & Zee, Y van der. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78, 828-879.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Furnham, A., Monsen, J., & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement: Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 769-782.
- Hampson, S., Andrews, J., Barckley, M., & Peterson, M. (2007). Trait stability and continuity in childhood: Relating sociability and hostility to the Five-Factor model of personality. *Journal of Research in Personality*, 4, 507-523.
- Heaven, P. C. L., Ciarrochi, J., & Vialle, W. (2007). Conscientiousness and Eysenckian psychoticism as predictors of school grades: A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 42, 535-546.
- Hendriks, A. A. J., Hofstee, W. K. B., & Raad, B. de. (1999). *FFPI; The Five-Factor Personality Inventory*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Hendriks, A. A. J., Kuyper, H., Offringa, G. J. &

- Werf, M. P. C. van der. (2008). Assessing young adolescents' personalities with the Five-Factor Personality Inventory. *Assessment*, 15, 304-316.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, 31, 557-578.
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 898-912.
- Kuyper, H., & Dijkstra, P. (2009). Better-than-average effects in secondary education: a 3-year follow-up. *Educational Research and Education*, 15, 167-184.
- Kuyper, H., Dijkstra, P., Buunk, A. P., & Werf, M. P. C. van der. (2011). Social comparisons in the classroom: An investigation of the Better Than Average Effect among secondary school children. *Journal of School Psychology*, 49, 25-53.
- Levine, J. M. (1983). Social comparison and education. In: J.M. Levine & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 29-55). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lubbers, M. J., Kuyper, H. & Werf, M. P. C. van der. (2009). Social comparison with friends versus non-friends. *European Journal of Social Psychology*, 39, 52-68.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Kuyper, H., Dumas, F., Huguet, P., Regner, I., et al. (2010). Phantom behavioral assimilation effects: Systematic biases in social comparison choice studies. *Journal of Personality*, 78, 671-710.
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30, 297-322.
- Raad, B. de, & Barelds, D. P. H. (2008). A new taxonomy of Dutch personality traits based on a comprehensive and unrestricted list of descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 347-364.
- Schwinghammer, S. A., Stapel, D. A., & Blanton, H. (2006). Different selves have different effects: Self-activation and defensive social comparison. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 27-39.
- Seta, J. J., Seta, C. E., & McElroy, T. (2006). Better Than Better-Than-Average (or not): Elevated and depressed self-evaluations following unfavorable social comparisons. *Self and Identity*, 5, 51-72.
- Webster, M. J., Duval, J., Gaines, L. M., & Smith, R. H. (2003). The roles of praise and social comparison information in the experience of pride. *Journal of Social Psychology*, 143, 209-232.
- Wehrens, M. J. P. W., Kuyper, H., Dijkstra, P., Buunk, A. P., & Werf, M. P. C. van der. (2010). The long-term effect of social comparison on academic performance. *European Journal of Social Psychology*, 40, 1158-1171.

Manuscript aanvaard op: 17 april 2011

## Auteurs

**Pieterneel Dijkstra** is zelfstandig psycholoog, onderzoeker, docent en schrijver. **Dick P. H. Barelds** is werkzaam aan de afdeling Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen. **Hans Kuyper** werkt aan het Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION) van de Rijksuniversiteit Groningen.

*Correspondentieadres:* P. Dijkstra, Vakgroep Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen, Grote Kruisstraat 2/1, 9712 TS Groningen. E-mail: pieterneeldijkstra@ziggo.nl.

## Abstract

### **Social comparison in the Dutch classroom: discussion and conclusion**

In the context of the classroom students often make use of social comparisons, particularly with regard to their own school performance. These social comparisons may have both positive and negative effects. In this special issue of *Pedagogische Studiën*, four studies are discussed that focus on the nature of the social comparison processes that take place in the Dutch classroom. The present paper summarizes and discusses the results found in these four studies. Specific attention is paid to the comparison others of Dutch students, the self-image of students, and the role of personality in social comparison processes. Limitations and practical implications are discussed.